Z38 19

Г38-19

О ПРЕПОДАВАНІИ

ОТЕЧЕСТВЕННАГО ЯЗЫКА И СЛОВЕСНОСТИ

ВЪ СРЕДНЕ-УЧЕБНЫХЪ ЗАВЕДЕНІЯХЪ.

В. Мартыновскаго,

инспектора Тифлисской мужской прогимназіи.

Изданіе второе.

Тифлисъ. 1888.

Типографія А. А. Михельсона, Головинскій просп., № 12.

Дозволено цензурою. Тифлисъ, 14-го Января 1888 г.

Г38-19

Государств. публичная историческая библиотека РСФСР
1454458

О преподаваніи отечественнаго языка и словесности въ средне-учебныхъ заведеніяхъ.

I.

Задача общеобразовательной школы, по общепринятому опредѣленію, состоитъ въ гармоническомъ развитіи умственной, нравственной и физической сторонъ человѣческаго существа, а также въ привитіи индивидуальному генію міровоззрѣнія, сдѣлавшагося въ данную эпоху достояніемъ человѣчества.

Но такъ какъ субъектъ, подлежащій воздѣйствію школы, принадлежитъ не только человѣчеству вообще, но и извѣстной національности, среди которой ему придется жить и дѣйствовать, то въ его общемъ міропознаніи особенно видную роль должно играть познаніе всего, что имѣетъ то или другое отношеніе къ его національности. Отсюда возникаетъ необходимость въ сообщеніи ему возможно болѣе обстоятельнаго знанія какъ физическихъ и историческихъ условій, среди которыхъ жила въ теченіе многихъ вѣковъ національность и которыя наложили неизгладимую печать на ея характеръ, такъ и самаго характера національности, выражающагося въ языкѣ, религіи, идеалахъ, типахъ и во всемъ народномъ міровоззрѣніи.

Такимъ образомъ, въ общемъ образованіи слѣдуетъ различать два элемента: общечеловѣческій и національный.

Послѣдній имѣетъ цѣлью ассимилировать субъекта, входящаго въ составъ общественнаго организма, какъ единая клѣточка, цѣлому организму. Ассимиляція эта, совершающая-

ся безсознательно самою жизнью и сознательно школою, важна какъ въ интересахъ самосохраненія всего общественнаго организма, такъ и въ интересахъ каждой отдѣльной клѣточки, ибо направляетъ ея жизнь и дѣятельность соотвѣтственно окружающимъ условіямъ.

Познаніе физическихъ условій, повліявшихъ на складъ исторіи и характера народа, даетъ мѣсто въ курсѣ общеобразовательной школы отечественной географіи, познаніе историческихъ условій жизни народа—отечественной исторіи, познаніе міровоззрѣнія, идеаловъ, типовъ и языка народа—отечественной словесности (въ широкомъ смыслѣ). Такимъ образомъ, отечественная словесность играетъ въ курсѣ общеобразовательной школы роль одного изъ средствъ національнаго воспитанія.

Между обѣими задачами общеобразовательной школы, общечеловѣческою и національною, существуетъ взаимодѣйствіе. Съ одной стороны, культура духовныхъ силъ человѣка и привитіе ему міровоззрѣнія, явившагося достояніемъ человѣчества въ данное время, подготовляютъ почву для лучшаго, болѣе сознательнаго познанія народности, а съ другой—познаніе народности, давая начало въ курсѣ общеобразовательной школы тремъ указаннымъ выше предметамъ обученія, содѣйствуетъ формальной культурѣ человѣческаго духа. Поэтому указанные выше учебные предметы, преслѣдующіе цѣли собственно національнаго воспитанія, могутъ быть разсматриваемы и съ иной точки зрѣнія,—какъ орудія общечеловѣческаго развитія.

Опредѣленіе роли первыхъ двухъ учебныхъ предметовъ съ послѣдней точки зрѣнія не входитъ въ нашу задачу. Остановимся только на значеніи въ этомъ отношеніи отечественной словесности (въ широкомъ смыслѣ). Значеніе это довольно важно. Грамматическое изученіе языка должно способствовать усвоенію аналитическаго и синтетическаго методовъ разсужденія, ибо заставляетъ изъ фактовъ дѣлать выводы и выводы повѣрять на фактахъ. Знакомство съ образцовыми произведеніями отечественной словесности есть лучшая школа развитія

дара слова. Изображеніе въ поэтическихъ произведеніяхъ положительныхъ и отрицательныхъ сторонъ жизни, постоянно возбуждаемое въ воспріимчивой душѣ юнаго читателя сочувствіе первымъ и несочувствіе вторымъ должно благотворнымъ образомъ вліять на его моральную сторону, развивая его нравственное чутье, дѣлая его впечатлительнымъ къ доброму и злому. Знакомство съ отечественной поэзіей, какъ и со всякимъ искусствомъ, должно несомнѣнно содѣйствовать развитію эстетическаго вкуса. Итакъ, преподаваніе отечественной словесности, преслѣдуя цѣль національно-воспитательную, преслѣдуетъ въ то же время и цѣль общечеловѣческаго развитія.

Отдѣльныя дисциплины (занятія) отечественной словесности (начальная и церковно-славянская грамматика, объяснительное чтеніе, орѳографія, стилистическія упражненія, теорія и исторія словесности) должны быть поставлены, очевидно, такъ, чтобъ обѣ указанныя выше цѣли, общечеловѣческая и національная, достигались вполнѣ и чтобы ни одна изъ нихъ не оттѣснялась на задній планъ. Этого можно, по нашему мнѣнію, достигнуть нижеслѣдующимъ распорядкомъ дисциплинъ.

Словесность (въ широкомъ смыслѣ) можно изучать съ двухъ сторонъ: со стороны внутренней, т. е. содержанія, и внѣшней, т. е. формы, языка. Изученіе содержанія можетъ быть двоякое: можно усваивать или самые образы, въ коихъ выразилось народное міровоззрѣніе, безъ проникновенія въ идейную сущность ихъ, изучать содержаніе словесности, какъ сырой матеріалъ, для послѣдующихъ выводовъ изъ этого изученія; можно также изучать содержаніе словесности научно, отвлеченно, усваивая не только самые образы, но и идеи, кои въ нихъ облечены. Съ другой стороны, и форма словесныхъ произведеній, языкъ, можетъ подлежать изученію также съ двухъ сторонъ: какъ орудіе обмѣна мыслей, какъ литературная рѣчь, и какъ самобытный организмъ, заслуживающій изученія самъ по себѣ, помимо своей служебной роли. Въ общемъ, въ словесности оказывается четыре стороны, подлежащія изученію: a) содержаніе ея, какъ сырой матеріалъ, b) со-

держаніе ея со стороны его внутренняго смысла, со стороны идей, выраженныхъ въ немъ, c) языкъ, какъ литературная рѣчь, и d) языкъ, какъ самобытный организмъ.

Въ младшемъ возрастѣ возможно изученіе словесности лишь съ первой и третьей сторонъ, т. е. изученіе ея содержанія, какъ сырого матеріала, и языка, какъ литературной рѣчи. Ребенокъ живетъ первичными фактами душевной жизни, ощущеніями и конкретными представленіями, и лишь изрѣдка доходитъ до составленія общихъ, отвлеченныхъ понятій; поэтому непосредственное усвоеніе конкретныхъ образовъ, служащихъ выраженіемъ скрытыхъ въ нихъ отвлеченныхъ идей, совершенно по плечу его психической природѣ. Съ другой стороны, дѣтскій возрастъ есть время, когда легче и прочнѣе слагаются всякаго рода навыки, ибо нервная система отличается большею свѣжестью и воспріимчивостью, нежели въ позднѣйшемъ возрастѣ. Такъ какъ усвоеніе языка, какъ литературной рѣчи, есть дѣло навыка, а не отвлеченнаго мышленія, то и оно должно быть отнесено къ младшему возрасту.

Указанныя стороны изученія словесности даютъ начало двумъ дисциплинамъ: объяснительному чтенію и стилистикѣ (подъ послѣднею разумѣемъ рядъ сознательныхъ усилій школы развить въ учащихся даръ слова).

Дабы объяснительное чтеніе было дѣйствительно изученіемъ содержанія произведеній отечественной словесности и приводило учащихся къ серіозному запасу свѣдѣній, оно должно быть поставлено нѣсколько иначе, сравнительно съ теперешнимъ его положеніемъ въ большей части нашихъ учебныхъ заведеній.

Объяснительное чтеніе должно, насколько это возможно, вестись по цѣлымъ сочиненіямъ и только въ рѣдкихъ случаяхъ по отрывкамъ, притомъ имѣющимъ совершенно округленный смыслъ. Только цѣлыя сочиненія вводятъ читателя въ кругъ мыслей автора и знакомятъ съ нимъ. Объяснительное чтеніе должно быть основнымъ, главенствующимъ занятіемъ среди другихъ занятій по отечественному языку въ низшихъ

и среднихъ классахъ и не должно быть подчиняемо въ выборѣ матеріала другимъ занятіямъ. Съ другой стороны, объяснительное чтеніе въ средней школѣ (за исключеніемъ приготовительнаго класса) должно быть чтеніемъ только произведеній отечественной словесности и не должно принимать характеръ энциклопедическій. Въ нѣкоторыхъ народныхъ училищахъ, гдѣ въ сравнительно короткій промежутокъ времени, такъ сказать, на скорую руку, требуется сообщить небольшой запасъ свѣдѣній изъ географіи, исторіи, естествознанія и отечественной словесности и гдѣ сообщеніе этихъ свѣдѣній не можетъ являться какъ результатъ преподаванія отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ, гдѣ преподаваніе не можетъ еще быть дифференцированнымъ, расчлененнымъ,—а также въ приготовительномъ классѣ средней школы, имѣющемъ въ виду подготовить учащагося къ прохожденію дальнѣйшаго курса посредствомъ поднятія общаго уровня его умственнаго развитія и сообщенія ему здравыхъ элементарныхъ понятій объ окружающей его природѣ,—въ нѣкоторыхъ народныхъ училищахъ и въ приготовительномъ классѣ средней школы, говоримъ мы, объяснительное чтеніе, дѣйствительно, должно носить до нѣкоторой степени энциклопедическій характеръ. Но въ средней школѣ, гдѣ географія, исторія, минералогія, ботаника, зоологія, физика и проч. являются какъ отдѣльные предметы обученія и имѣютъ свои особые часы, руководства, методы и своихъ особыхъ преподавателей, заниматься на урокѣ русскаго языка чтеніемъ статей историческаго, географическаго или иного характера—значитъ уклоняться отъ прямой задачи преподаванія отечественной словесности или—что почти то же (частное вмѣсто общаго)—отечественнаго языка. Мы непремѣнно должны при изученіи отечественнаго языка ограничиться сферою отечественной словесности, гдѣ онъ выразился наиболѣе совершеннымъ образомъ; иначе мы рискуемъ потерять всякую руководящую нить преподаванія и границы, гдѣ кончается предметъ отечественнаго языка и начинаются другіе предметы школьнаго курса.

Сочиненія, подлежащія изученію, слѣдуетъ располагать въ системѣ, вытекающей изъ самыхъ цѣлей знакомства съ отечественной словесностью, а не изъ орѳографическихъ, стилистическихъ, теоретико-литературныхъ или иныхъ. Система эта вообще должна основываться на степени трудности читаемыхъ сочиненій для учащихся, при чемъ надо принимать во вниманіе какъ языкъ, такъ и содержаніе. Система нужна не только въ расположеніи писателей, но и въ расположеніи ихъ сочиненій. Напр., басни Крылова слѣдуетъ читать съ дѣтьми не въ томъ порядкѣ, какъ онѣ помѣщены въ полныхъ собраніяхъ, предназначенныхъ для людей взрослыхъ, но располагая ихъ или по нравственнымъ темамъ, или по типамъ животныхъ. Если писатель не весь можетъ быть предложенъ вниманію дѣтей въ извѣстномъ возрастѣ, слѣдуетъ выбирать изъ него сочиненія или принадлежащія къ извѣстнымъ отдѣламъ поэзіи, или имѣющія внутреннюю связь по темамъ, или относящіяся къ извѣстному періоду его дѣятельности, или характеризующія, наконецъ, извѣстную сторону его таланта. Все случайное, отрывочное, безсистемное быстро исчезаетъ изъ памяти, только систематизированное имѣетъ мнемоническую долговѣчность. Дабы лучше запечатлѣть въ памяти юныхъ читателей произведенія, связать ихъ съ конкретною личностью, мѣстомъ и временемъ, полезно предпосылать чтенію произведеній краткія біографіи писателей, обращая въ нихъ особенное вниманіе на то, что можетъ служить къ уясненію читаемыхъ произведеній и имѣть нравственно-воспитательное вліяніе на учащихся. Учитель, обладающій педагогическимъ тактомъ, сумѣетъ также найти время, безъ ущерба для прямого дѣла, и для указанія на картѣ тѣхъ мѣстъ, гдѣ протекла жизнь даннаго писателя, и тѣмъ еще конкретнѣе запечатлѣетъ въ душѣ юныхъ слушателей личность его. Біографіи не должны быть обширны, не должны поглощать много времени и вниманія учащихся, изобиловать номенклатурными и хронологическими данными, легко забываемыми или напрасно бременящими память. Знакомство съ произведеніемъ должно начинаться съ выразительнаго чте-

нія его въ классѣ самимъ учителемъ и съ обученія такому чтенію учащихся. Прочитавъ выразительно все произведеніе, если оно малаго объема, или округленный отрывокъ большого произведенія, учитель читаетъ затѣмъ произведеніе въ небольшихъ частяхъ и заставляетъ такимъ же образомъ читать учащихся. Для того, чтобъ они могли продолжать упражненія въ чтеніи дома, полезно требовать, чтобы, по указанію учителя, легкими, не вредящими опрятности книги, штрихами отмѣчались въ ней для памяти повышенія, паузы и проч. Конечно, при самомъ лучшемъ преподаваніи, не хватитъ времени на обученіе чтенію всѣхъ произведеній, предлагаемыхъ вниманію школьнаго возраста; только произведенія, болѣе благодарныя въ отношеніи декламаціи, слѣдуетъ разучивать съ этой стороны [1]). Крупныя произведенія должны быть усваиваемы въ такой степени, чтобы учащійся могъ обстоятельно разсказать ихъ содержаніе, и чѣмъ больше онъ будетъ помнить словъ и оборотовъ самого автора, тѣмъ лучше. Мелкія произведенія и выдающіеся по литературному достоинству отрывки большихъ произведеній должны быть по возможности разучиваемы наизусть.

Подробный логическій анализъ сочиненія очень важенъ, но для болѣе быстраго движенія впередъ слѣдуетъ производить его лишь на нѣкоторыхъ произведеніяхъ, убѣждаясь въ пониманіи другихъ иными способами, напр. искусною постановкою нѣсколькихъ вопросовъ, отвѣтъ на которые покажетъ, насколько учащійся ясно понялъ читаемое.

Нѣкоторые педагоги (Ушинскій) полагали, что дѣтямъ не слѣдуетъ давать въ руки произведенія отечественныхъ писателей на томъ основаніи, что ни одинъ изъ нихъ не потрудился для дѣтей. Высказанное мнѣніе, однакоже, не было основано на серіозномъ, произведенномъ съ педагогической точки зрѣ-

---

[1]) Весьма цѣнныя методическія указанія относительно обученія выразительному чтенію можно найти въ статьѣ Гартунга „Methodische Richtlinien für Schulung des Lesevortrags“ въ 12 томѣ Iahrbücher Циллеровскаго педагогическаго общества. Переводъ статьи этой приготовляется къ изданію Кавказскимъ учебнымъ округомъ.

нія, изученіи отечественныхъ писателей. Гомеръ каждому, и воину, и пастуху, и юношѣ, и старцу, даетъ столько, сколько каждый изъ нихъ можетъ взять. То же можно сказать и о многихъ писателяхъ, хотя не о всѣхъ. Стадіи пониманія поэтическихъ произведеній могутъ быть очень разнообразны, начиная отъ непосредственнаго, элементарнаго, ограничивающагося одной фабульной стороной, и кончая глубокимъ философскимъ постиженіемъ скрытаго въ поэтическихъ сочиненіяхъ воззрѣнія на міръ и жизнь. Но ужъ и при перваго рода пониманіи многія стороны произведенія неотразимо дѣйствуютъ на дѣтскую душу. Учащійся уже въ младшемъ возрастѣ, разсматривая поэтическіе образы какъ реальную жизнь, типы какъ живыхъ людей, способенъ сочувствовать всему возвышенному, испытывать отвращеніе отъ низкаго и порочнаго, трогаться проявленіями любви къ ближнему, благородства и страданіями невинныхъ. Этого пока и достаточно. Болѣе глубокое пониманіе придетъ позже. Въ поэтическихъ произведеніяхъ могутъ возбуждать опасенія съ педагогической точки зрѣнія мѣста, въ которыхъ изображаются такъ называемыя сердечныя отношенія. Во многихъ случаяхъ они изображаются такъ, что бояться за дурное вліяніе ихъ на дѣтское воображеніе нельзя. Если же отношенія этого рода изображены такъ, что могутъ родиться какія-либо опасенія, то подобныя мѣста необходимо выпустить. Слѣдуетъ, впрочемъ, замѣтить, что если выпуски нарушаютъ гармонію цѣлаго и отнимаютъ у него художественный смыслъ, то произведеніе лучше совсѣмъ не читать и отложить чтеніе до позднѣйшаго возраста.

Такая постановка объяснительнаго чтенія возможна только въ томъ случаѣ, если въ рукахъ учащихся будетъ соотвѣтствующая хрестоматія, преслѣдующая цѣли не только стилистическія, орѳографическія или иныя, но и цѣль наиболѣе полнаго ознакомленія учащихся съ отечественною словесностью. Собственно говоря, это должна быть не хрестоматія въ томъ смыслѣ, какъ понимается въ школьномъ обиходѣ это слово, а школьное изданіе русскихъ писателей. Многія произведенія,

вслѣдствіе своей обширности, не могутъ войти въ эту хрестоматію. Такія произведенія должны быть въ достаточномъ количествѣ въ классныхъ библіотекахъ. Классныя библіотеки и домашнее чтеніе должны дать то, чего не въ силахъ дать хрестоматія и классныя занятія; они должны восполнить недостающее въ знакомствѣ учащихся съ отечественною словесностью. Для выполненія этой задачи на составленіе классныхъ библіотекъ и организацію домашняго чтенія должно быть обращено особое вниманіе. Классныя библіотеки должны заключать въ себѣ только то, что доступно, а главное, что важно для знакомства учащихся съ отечественною словесностью; для этого произведенія отечественныхъ писателей должны быть въ достаточномъ числѣ экземпляровъ. Домашнее чтеніе должно быть предметомъ самаго строгаго контроля со стороны преподавателя отечественнаго языка. Контроль этотъ долженъ состоять въ назначеніи каждому воспитаннику для чтенія такого сочиненія, которое доступно ему по его умственному развитію. Предоставлять выборъ книгъ изъ классной библіотеки самимъ ученикамъ не слѣдуетъ, потому что ученики одного и того же класса часто далеко отстоятъ другъ отъ друга по умственному развитію, и то, что понятно одному, недоступно для другого.

Контроль надъ домашнимъ чтеніемъ долженъ состоять также и въ повѣркѣ со стороны учителя читаннаго учащимся. Повѣрка эта не должна производиться на урокахъ, потому что ихъ и безъ того не особенно много. Ей можно посвящать приблизительно разъ въ мѣсяцъ послѣурочное время. Не слѣдуетъ также заставлять всѣхъ учащихся присутствовать при повѣркѣ домашняго чтенія. Это полезно было бы въ томъ случаѣ, если бы сочиненіе, предназначенное для чтенія, было одно и то же у всѣхъ. Но, какъ бы ни были богаты средства школы, большое число экземпляровъ одного и того же сочиненія въ классной библіотекѣ невозможно. Такъ какъ воспитанники читали разныя сочиненія, то, собранные вмѣстѣ для провѣрки учителемъ читаннаго, они необходимо обречены будутъ на скуку. Сверхъ того, пересказъ сочиненія ученикомъ,

читавшимъ его, можетъ испортить для учениковъ, еще не читавшихъ, будущее удовольствіе отъ чтенія. Поэтому самое лучшее оставлять для провѣрки только нѣсколько учащихся, по выбору учителя. Мы сочли нужнымъ такъ подробно коснуться организаціи домашняго чтенія потому, что на дѣлѣ у нѣкоторыхъ преподавателей, пробовавшихъ завести домашнее чтеніе и контроль надъ нимъ, попытки не удавались, вслѣдствіе неудобствъ, которыя легко можно было бы устранить.

Объяснительное чтеніе, какъ систематическое изученіе произведеній отечественной словесности, могло бы принести школѣ большую и многостороннюю пользу. Если задача изученія отечественной словесности состоитъ, между прочимъ, въ томъ, чтобы придать общему образованію національную окраску, пропитать учащагося духомъ его народности, который наиболѣе полнымъ и всестороннимъ образомъ проявляется въ національной словесности, то указанная выше постановка объяснительнаго чтенія есть незамѣнимое средство къ этому. Правда, въ младшемъ и среднемъ возрастѣ учащіеся не доросли еще до глубокаго, отвлеченнаго пониманія содержанія отечественной словесности. Но организованное указаннымъ выше образомъ объяснительное чтеніе подготовитъ почву научному, историческому изученію словесности въ старшихъ классахъ. Нынѣ историческое изученіе словесности крайне затруднено недостаточнымъ знакомствомъ учащихся съ самыми произведеніями. Подобно древнимъ евреямъ, одною рукою воздвигавшимъ стѣны Іерусалима, а другою сражавшимся съ непріятелемъ, учащіеся въ старшихъ классахъ поставлены въ необходимость, съ одной стороны, знакомиться съ историко-литературными выводами, а съ другой—и съ самыми произведеніями. При трудности разыскиванія произведеній, многія изъ нихъ вовсе не читаются учащимися.

Организованное указаннымъ выше образомъ объяснительное чтеніе внесетъ жизнь, интересъ въ историческое изученіе словесности, которое перестанетъ быть заучиваніемъ именъ и чиселъ и сдѣлается дѣйствительно развивающимъ, введетъ уча-

щагося въ кругъ идей, выработанныхъ національностью, сроднитъ его съ нею и заставитъ полюбить ее. Новая Грецiя возродилась политически благодаря усиленному изученію отечественной словесности и родной старины, которое исполнило молодыя поколѣнія духомъ патріотизма и стремленіями къ національной самобытности. То же мы видимъ и въ современной Чехіи. Нынѣ, когда русская жизнь во всѣхъ ея областяхъ и проявленіяхъ стала проникаться національнымъ самосознаніемъ, когда печальныя событія послѣдняго времени показали столь грубое незнакомство виновниковъ ихъ съ условіями русской національной жизни, съ ея исторіею, складомъ народныхъ понятій, болѣе чѣмъ когда-нибудь пора поставить изученіе отечественной словесности самыхъ серіознымъ образомъ, что возможно только въ томъ случаѣ, если изученіе произведеній ея станетъ подъ самый строгій контроль и руководство школы, сдѣлается центральнымъ, основнымъ занятіемъ среди другихъ занятій по отечественному языку.

Поставленное указаннымъ образомъ объяснительное чтеніе оказало бы большую услугу и преподаванію теоріи словесности. Въ настоящее время положенія ея выводятся учащимися изъ весьма ограниченнаго числа образцовъ, такъ какъ въ теченіе одного года, въ который положено пройти курсъ теоріи словесности, много прочесть и разобрать невозможно. Вслѣдствіе этого усвоеніе многихъ положеній теоріи словесности не всегда является вполнѣ сознательнымъ и прочнымъ. При изученіи произведеній отечественной словесности въ младшихъ классахъ на основаніяхъ, изложенныхъ выше, учащіеся имѣли бы обширный запасъ конкретныхъ фактовъ, которые служили бы въ V классѣ готовымъ матеріаломъ для выводовъ.

При должной постановкѣ, объяснительное чтеніе принесетъ и отрицательную пользу: оно заставитъ полюбить серіозное, облагораживающее и развивающее чтеніе и удержитъ учащихся отъ дурного выбора книгъ, нерѣдко роковымъ образомъ вліяющаго на всю дальнѣйшую ихъ жизнь. Поэтъ справедливо сказалъ, что „въ наше время книги—не шутка“.

Чувство изящнаго развивается путемъ сравненія, сопоставленія явленій того или другого искусства. При ограниченномъ количествѣ литературнаго матеріала сравненіе, а слѣдовательно, и развитіе чувства изящнаго возможно лишь въ ничтожной степени. Поэтому указанная выше постановка объяснительнаго чтенія оказала бы существенную услугу эстетическому развитію учащихся.

Поэтическіе образы, производя сильное впечатлѣніе на душу читателя, безъ сомнѣнія, способны вліять на нее нравственнымъ образомъ, возбуждая симпатію къ возвышенному, прекрасному и антипатію къ пороку и злу. Но, при ограниченности литературнаго матеріала, часто ли встрѣтятся случаи подобнаго нравственнаго воздѣйствія? Только поставленное во главѣ занятій по отечественному языку и состоящее въ изученіи значительнаго числа тщательно выбранныхъ литературныхъ произведеній объяснительное чтеніе можетъ претендовать на нравственное вліяніе на учащихся.

Важную пользу могло бы принести объяснительное чтеніе, поставленное на предлагаемыхъ основаніяхъ, и развитію въ учащихся хорошаго стиля, усвоенію ими языка, какъ литературной рѣчи.

Современная школа, какъ иностранная, такъ и наша, прилагаетъ большія старанія къ развитію въ учащихся дара слова; однакоже, результаты часто не соотвѣтствуютъ степени усилій. Стиль оканчивающихъ курсъ общеобразовательной школы отличается нерѣдко бѣдностью запаса словъ, отсутствіемъ силы и изобразительности. Явленіе это возникаетъ изъ того, что современная школа пользуется преимущественно однимъ факторомъ развитія дара слова, пренебрегая другимъ, столь же важнымъ. Какъ ни разнообразны пріемы, практикуемые современною школою въ видахъ стилистическихъ, однакоже, разсматриваемые съ точки зрѣнія ихъ психологической и дидактической сущности, они представляютъ одинъ пріемъ, только съ разными видоизмѣненіями. Разсматриваемые съ внѣшней стороны, пріемы эти могутъ быть сведены къ тремъ: переска-

замъ, переводамъ и сочиненіямъ. Пересказы бываютъ различныхъ видовъ: распространенные, сокращенные и пересказы съ измѣненіемъ плана. Распространенные, т. е. одинаковые по объему съ сочиненіемъ пересказываемымъ, по своей дидактической сущности состоятъ въ томъ, что понятія, заключенныя въ пересказываемомъ сочиненіи, обозначаются или тѣми же словами, которыя употребилъ авторъ, или словами „своими“, т. е. пересказывающаго. И въ томъ, и въ другомъ случаѣ преподающій задается цѣлью укрѣпить, какъ можно лучше, въ памяти учащагося ассоціацію между понятіемъ и словомъ, заимствованнымъ изъ читаемаго сочиненія или бывшимъ достояніемъ учащагося уже раньше. Пересказы сокращенные, пріучая учащагося къ обобщенію, составленію общихъ понятій, въ стилистическомъ отношеніи имѣютъ ту же цѣль ассоціировать новое, пріобрѣтенное путемъ обобщенія, понятіе съ словомъ, или бывшимъ раньше духовнымъ достояніемъ учащагося, или пріобрѣтеннымъ имъ отъ учителя во время самаго процесса обобщенія. То же самое съ стилистической точки зрѣнія представляютъ и пересказы съ измѣненіемъ плана. Переводы и сочиненія, заступающіе въ среднихъ и старшихъ классахъ мѣсто пересказовъ, стремятся въ стилистическомъ отношеніи къ той же цѣли укрѣпленія ассоціаціи понятій со словами, или пріобрѣтенными вмѣстѣ съ понятіями, или бывшими духовнымъ достояніемъ учащихся раньше.

Во всѣхъ этихъ пріемахъ преобладаетъ одинъ факторъ— укрѣпленіе ассоціаціи слова и понятія. Этотъ факторъ развитія дара слова, безспорно, очень важенъ. Люди, стяжавшіе себѣ репутацію, выражаемую поговоркой: „за словомъ въ карманъ не полѣзетъ“, говорящіе и пишущіе бойко и красно, всегда имѣющіе къ своимъ услугамъ готовый запасъ словъ для обозначенія данныхъ понятій, тѣмъ и отличаются, между прочимъ, отъ людей противоположнаго рода, что слова и понятія прочно ассоціировались у нихъ, и вызванное въ сознаніи понятіе безъ затрудненія вызываетъ въ душѣ нужное слово. Однакожъ, указанный выше факторъ не единственный.

Даръ слова, помимо того, что онъ есть до нѣкоторой степени даръ природный, обусловливается въ своемъ развитіи не только прочностью, но и самымъ количествомъ ассоціацій словъ и понятій. Хотя ассоціаціи понятій и ихъ знаковъ, словъ, самымъ прочнымъ образомъ установлены, но если говорящій имѣетъ мало понятій или—что почти то же—знаній въ той области, въ которой работаетъ его мышленіе, онъ будетъ слабъ въ краснорѣчіи. Еще Сократъ сказалъ, что „каждый человѣкъ достаточно краснорѣчивъ въ томъ, что онъ знаетъ“.

Если даръ слова въ своемъ развитіи зависитъ отъ самаго количества понятій, ассоціировавшихся съ извѣстными словами, то, слѣдовательно, развитіе дара слова зависитъ отъ всѣхъ предметовъ, входящихъ въ кругъ общеобразовательной школы, ибо всѣ они, давая извѣстный запасъ понятій, въ то же время сообщаютъ запасъ знаковъ ихъ, т. е. словъ. Однакожъ, отечественной словесности въ этомъ отношеніи принадлежитъ самая главная роль. Отечественная словесность есть по преимуществу сокровищница языка. Въ словесность въ наиболѣе значительной части входитъ поэзія, и только отчасти критика и публицистика (Проф. Н. Карѣевъ: „Что такое исторія литературы?“ „Филологическія записки“ 1884 г.). Поэзія, какъ образное, картинное выраженіе мыслей, можетъ поучать насъ въ стилистическомъ отношеніи болѣе, чѣмъ какая бы то ни было наука. Хотя образное выраженіе мыслей, главнымъ образомъ, свойственно поэзіи, однакожъ, и проза становится тѣмъ сильнѣе, производитъ тѣмъ большее впечатлѣніе, чѣмъ ярче, нагляднѣе выражаетъ идею, чѣмъ больше отвлеченный, чисто прозаическій языкъ заимствуетъ поэтическій способъ выраженія, чѣмъ больше въ немъ преобладаютъ образность и конкретность. Хотя древняя пословица и гласила „poëtae nascuntur“, однако, нельзя не признать, что до нѣкоторой степени и они fiunt. Большая часть поэтовъ образовывала своей стиль на чтеніи и изученіи поэтовъ, имъ предшествовавшихъ. Образный языкъ, хотя и есть отчасти результатъ природной силы фантазіи, однакоже, какъ и каждый природный даръ, подле-

жить обработкѣ и развитію. Развитіе это и состоитъ въ обогащеніи словаря образнаго языка словами и оборотами, явившимися плодомъ творчества отдѣльныхъ поэтическихъ талантовъ и заключающимися въ отечественной словесности. Вліяя въ стилистическомъ отношеніи такимъ воспитывающимъ образомъ на поэтовъ, знакомство съ отечественною словесностью аналогичнымъ образомъ вліяетъ и на обыкновенныхъ смертныхъ, сообщая имъ запасъ словъ и оборотовъ, обозначающихъ понятія картинно и живо. Слогъ тѣхъ учениковъ, которые ограничиваются учебниками и пренебрегаютъ чтеніемъ литературныхъ произведеній, обыкновено отличается бѣдностью и сухостью.

Современная школа, очевидно, игнорируетъ послѣдній факторъ развитія дара слова, если прилагаетъ мало заботъ къ изученію произведеній отечественной словесности въ младшихъ и среднихъ классахъ, не беретъ на себя руководительство и контроль надъ чтеніемъ и предоставляетъ въ этомъ отношеніи учащагося самому себѣ. Тѣхъ нѣсколькихъ отрывковъ, съ которыми учащемуся придется познакомиться въ школѣ съ цѣлями грамматическими или теоретико-литературными, для воспитанія дара слова недостаточно. Для развитія его нужна не только прочная связь между словами и понятіями, но и обиліе связей, многообразіе ассоціацій. Поставленное указаннымъ выше образомъ объяснительное чтеніе могло бы восполнить этотъ пробѣлъ и благодѣтельно повліять на развитіе въ учащихся дара слова.

Систематическое изученіе педагогически выбранныхъ произведеній отечественной словесности въ младшихъ и среднихъ классахъ возможно въ настоящее время, при данномъ числѣ уроковъ, не только безъ ущерба для усвоенія учащимися орѳографіи, но и съ явною для него пользою. Въ настоящее время орѳографическія упражненія часто производятся на матеріалѣ, не имѣющемъ ничего общаго съ отечественною словесностью. Въ русской педагогической литературѣ явилось множество пособій, спеціально приспособленныхъ для обученія орѳографіи. Содержаніе пособій состоитъ изъ множества отры-

вочныхъ примѣровъ, расположенныхъ въ систематическомъ, соотвѣтствующемъ грамматикѣ порядкѣ. Примѣры часто составляются самими авторами руководствъ, а не берутся изъ произведеній отечественной словесности; другіе же хотя и заимствуются изъ нея, но, по своей отрывочности и отсутствію округленнаго смысла, лишены всякаго интереса. Орѳографія, упражняемая на подобныхъ примѣрахъ, становится очень тягостнымъ и совершенно механическимъ занятіемъ. Иногда, впрочемъ, въ систематическіе диктанты вводятся пословицы, значительно способствующія оживленію вниманія учащихся. Но такъ какъ онѣ не могутъ представить собою примѣровъ на многія грамматическія правила, то ихъ вводится, сравнительно съ массою безцвѣтныхъ примѣровъ, очень мало. Часто упражненія въ орѳографіи идутъ и рядомъ съ объяснительнымъ чтеніемъ отрывковъ въ хрестоматіяхъ, но здѣсь не орѳографическія упражненія подчиняются въ выборѣ матеріала и въ своихъ цѣляхъ объяснительному чтенію, а наоборотъ. Статья часто выбирается для чтенія не потому, что она представляетъ большія литературныя достоинства, не потому, что она можетъ произвести на учащихся глубокое нравственно-эстетическое впечатлѣніе, а потому, что въ ней найдется нѣсколько примѣровъ, нужныхъ для орѳографическихъ цѣлей. Такъ какъ орѳографическія выгоды и литературныя достоинства статьи рѣдко совпадаютъ, то учащіеся и въ данномъ случаѣ обречены на скуку. Эта скука вызывается еще и тѣмъ, что ученикъ не видитъ въ своемъ писаніи никакой цѣли, кромѣ орѳографической; между тѣмъ, цѣль эта не заключаетъ въ себѣ ничего привлекательнаго, ничего стимулирующаго его прилежаніе и вниманіе. Орѳографическія упражненія значительно выиграли бы въ своихъ результатахъ, если бы учащійся смотрѣлъ на нихъ не какъ на конечную цѣль труда, не какъ на занятіе, самому себѣ довлѣющее, а какъ на средство къ лучшему знакомству съ отечественною словесностью, еслибы мы не подавали ему и повода думать, что механически правильное писаніе есть единственная цѣль его занятій. Ученикъ тѣмъ скорѣе

научится правильно писать, чѣмъ больше онъ будетъ интересоваться процессомъ писанія, чѣмъ больше будетъ занимать его содержаніе того, что онъ пишетъ.

Въ настоящее время нерѣдко для литературнаго разбора избирается одинъ матеріалъ, для грамматическаго—другой, для орѳографическихъ упражненій—третій (систематическіе диктанты). Такое разнообразіе матеріала вредно отзывается на успѣхахъ въ орѳографіи. Слова смѣняются передъ учащимися, какъ цвѣта въ калейдоскопѣ. Учащійся не успѣваетъ окончательно освоиться съ правописаніемъ одной статьи, какъ его вниманіе переносится на другую. Орѳографическія упражненія, всецѣло пріуроченныя въ выборѣ матеріала къ объяснительному чтенію, благодаря единству матеріала для обоего рода занятій, значительно выиграютъ въ своихъ результатахъ, потому что одинъ и тотъ же матеріалъ, воспринятый слухомъ, зрѣніемъ, воспроизведенный движеніемъ руки и при этомъ снова воспринятый зрѣніемъ, тверже запечатлѣется въ памяти учащагося какъ въ отношеніи логическомъ, такъ и со стороны правильности начертанія.

Орѳографическія упражненія, пріуроченныя въ выборѣ матеріала и въ своихъ цѣляхъ къ объяснительному чтенію, поставленныя какъ вспомогательное средство къ лучшему усвоенію произведеній отечественной словесности и утратившія свой самостоятельный характеръ, могутъ состоять въ слѣдующемъ. На самой низшей ступени, когда дѣти еще слишкомъ мало знакомы съ правописаніемъ и построеніемъ грамматически правильной фразы, усвоеніе орѳографіи будетъ достигаться простымъ списываніемъ заучиваемыхъ стихотвореній и лучшихъ мѣстъ изъ прозы, съ цѣлью лучшаго запечатлѣнія ихъ въ памяти учащихся. Списываніе, какъ способъ усвоенія правописанія, имѣетъ своихъ враговъ, считающихъ этотъ способъ притупляющимъ. Если учащіеся списываютъ такія статьи, которыя для нихъ по содержанію недоступны и неинтересны, и если притомъ списываніе производится ими ради списыванія, безъ вниканія въ смыслъ, безъ всякой иной цѣли, въ такомъ

случаѣ слѣдуетъ согласиться съ приведеннымъ мнѣніемъ. Но если списываніе будетъ пріурочено къ объяснительному чтенію, какъ его вспомогательное средство, если учащійся будетъ заниматься имъ съ мнемоническою цѣлью, то оно возбудитъ его интересъ и потеряетъ характеръ притупляющаго занятія. Дѣти очень любятъ и сами, безъ указаній учителя, вносить въ свои тетради понравившіеся имъ стихотворенія и отрывки. Мы, взрослые, также нерѣдко вносимъ въ памятныя тетради мѣста изъ читаемыхъ книгъ, произведшія на насъ почему-либо особенно сильное впечатлѣніе, и не находимъ такого занятія ни притупляющимъ, ни тягостнымъ. Другимъ средствомъ къ усвоенію орѳографіи и содержанія прочитаннаго можетъ быть писаніе наизусть.

На второй ступени средствомъ къ усвоенію орѳографіи будутъ замѣтки для памяти изъ читаннаго или, если воспользуемся терминомъ, обыкновенно употребляемымъ въ школьномъ обиходѣ, письменные пересказы. На третьей ступени, когда дѣти значительно развились, средствомъ къ усвоенію правописанія будутъ служить сочиненія на темы изъ усвоеннаго литературнаго матеріала, что будетъ способствовать также болѣе основательной его разработкѣ. Всѣ указанныя упражненія, достигая цѣлей орѳографическихъ, будутъ содѣйствовать и развитію стиля учащихся.

Къ какой бы изъ указанныхъ трехъ ступеней ни относились орѳографическія упражненія, они нуждаются въ самомъ строгомъ контролѣ со стороны учителя. Ошибка, оставленная учителемъ безъ указанія и не исправленная учащимся, прививается къ нему, такъ сказать, культивируется, и отучить отъ нея становится трудно. Указанныя три ступени орѳографическихъ и стилистическихъ упражненій невозможно пріурочить къ тѣмъ или инымъ классамъ. Все зависитъ отъ самаго состава класса, степени энергіи и усердія учителя.

Къ объяснительному чтенію могутъ быть пріурочены и занятія грамматикою, которыя отъ этого не только не проиграютъ въ своихъ результатахъ, но скорѣе выиграютъ. Въ

настоящее время грамматическія правила выводятся обыкновенно изъ отрывочныхъ примѣровъ, взятыхъ на удачу изъ того или другого автора, часто лишенныхъ округленнаго смысла и потому не запечатлѣвающихся въ умѣ учащагося. Между тѣмъ, хорошее усвоеніе примѣра помогаетъ усвоенію и самаго правила. Занятія грамматикою, пріуроченныя къ объяснительному чтенію, несомнѣнно выиграютъ въ этомъ отношеніи. Учитель, слѣдуя строгой системѣ въ чтеніи произведеній отечественной словесности и заставляя вести въ строгой послѣдовательности замѣтки о читанномъ, въ видѣ простого списыванія и писанія наизусть—на первой ступени, пересказа своими словами—на второй, сочиненій, служащихъ къ разработкѣ читаннаго матеріала,—на третьей, въ то же время заставляетъ вписывать въ тетради грамматическія правила, выведенныя изъ разбора нѣкоторыхъ мѣстъ произведеній. При этомъ изученіе грамматики будетъ итти въ строго систематическомъ порядкѣ. Въ читаемомъ матеріалѣ всегда найдется достаточно примѣровъ для того, чтобы выводить изъ нихъ тѣ правила, которыя слѣдуетъ въ данномъ случаѣ вывести соотвѣтственно принятой грамматической системѣ. Если бы въ читаемой въ данное время статьѣ не оказалось требуемыхъ примѣровъ, то можно обратиться къ матеріалу, пройденному раньше, или нарушить систему изученія произведеній, обратившись къ матеріалу послѣдующему. Нашъ личный опытъ показалъ, что такія нарушенія системы приходится дѣлать очень рѣдко.

Въ настоящее время отдѣльныя дисциплины предмета отечественнаго языка, какъ-то: объяснительное чтеніе, орѳографія, упражняемая нерѣдко съ помощью систематическихъ диктантовъ, стилистика, состоящая въ упражненіяхъ на совершенно произвольныя темы, и грамматика, правила коей выводятся изъ отрывочныхъ примѣровъ,—дисциплины, взятыя вмѣстѣ, не представляютъ живого организма, въ которомъ всѣ члены тѣсно связаны между собою и имѣютъ опредѣленное отношеніе какъ другъ къ другу, такъ и къ цѣлому организму; онѣ представляютъ простой конгломератъ знаній, въ которомъ невозможно

различить, что главное и что второстепенное, что подчиняетъ и что подчиняется. Вслѣдствіе этого дисциплины второстепенныя, которыя не имѣютъ важнаго значенія для духовнаго развитія учащагося, занимаютъ нерѣдко первое мѣсто, а дисциплины, которыя должны бы играть первостепенную роль, отодвигаются на второй планъ.

Поставивъ объяснительное чтеніе главенствующею дисциплиною въ младшихъ и среднихъ классахъ и подчинивъ ему другія дисциплины, мы найдемъ возможность сочетать дисциплины предмета отечественной словесности въ живой, стройный организмъ, въ которомъ каждый членъ будетъ занимать опредѣленное мѣсто и стоять въ опредѣленныхъ отношеніяхъ какъ къ другимъ членамъ, такъ и къ цѣлому организму, будетъ занимать вниманіе учащагося настолько, насколько заключаетъ въ себѣ развивающихъ элементовъ.

Доказывая выгоды для преподаванія отечественной словесности указанной выше постановки объяснительнаго чтенія, мы тѣмъ самымъ пришли отчасти къ рѣшенію вопроса о томъ распорядкѣ дисциплинъ отечественной словесности (въ широкомъ смыслѣ), при которомъ возможно достиженіе какъ общечеловѣческихъ, формальныхъ, такъ и національныхъ задачъ ея преподаванія. Изъ предыдущаго уже ясна тѣсная, органическая связь историческаго и теоретическаго изученія словесности съ элементарнымъ изученіемъ ея въ младшихъ и среднихъ классахъ, въ видѣ объяснительнаго чтенія, и этого послѣдняго съ орѳографическими и стилистическими упражненіями, а также съ занятіями грамматикой. Вкратцѣ взаимное отношеніе этихъ дисциплинъ слѣдующее. Изученіе содержанія отечественной словесности, въ его идейной сущности, достигается историческимъ изученіемъ ея (исторія словесности), которое подготовляется теоретическимъ изученіемъ словесности, служащимъ къ уясненію литературной терминологіи (теорія словесности). Обѣ указанныя дисциплины подготовляются элементарнымъ изученіемъ произведеній отечественной словесности (объяснительное чтеніе). Параллельно съ нимъ и на основѣ

его производятся стилистическія и орѳографическія упражненія, а также занятія грамматикой, коимъ объяснительное чтеніе доставляетъ матеріалъ, само руководствуясь съ своей системѣ своими собственными интересами, а не интересами ихъ. Стилистическія упражненія идутъ также параллельно съ теоретическимъ и историческимъ изученіемъ словесности, равно какъ и съ изученіемъ всѣхъ другихъ предметовъ школьнаго курса. Точно также и усвоенію орѳографіи помогаютъ какъ теорія и исторія словесности, такъ и всѣ предметы школьнаго курса, если они сопровождаются письменными работами. Такимъ образомъ, въ основѣ всѣхъ дисциплинъ, какъ сырой матеріалъ, подлежащій ихъ разработкѣ съ разныхъ точекъ зрѣнія, какъ ихъ питатель, лежитъ объяснительное чтеніе, въ видѣ систематическаго, основаннаго на цѣлыхъ, по возможности, сочиненіяхъ, а не на однихъ только отрывкахъ, изученія произведеній отечественной словесности. Схематически взаимное отношеніе всѣхъ указанныхъ выше дисциплинъ можно было бы изобразить такъ:

Стилистика { Исторія словесности } Орѳографія.

Стилистика { Теорія словесности } Орѳографія.

Стилистика { **Объяснит. чтеніе** } Орѳографія.

Этимъ распорядкомъ дисциплинъ достигается изученіе трехъ указанныхъ въ началѣ нашихъ замѣтокъ сторонъ отечественной словесности: a) содержанія словесности, какъ сырого матеріала, b) содержанія словесности, въ его идейной сущности, и c) языка, какъ литературной рѣчи. Остается изученіе языка, какъ самобытнаго организма. Наравнѣ съ историческимъ изученіемъ словесности, изученіе языка, какъ самобытнаго организма, должно быть отнесено къ старшему возрасту, потому что есть дѣло отвлеченнаго мышленія, которое въ дѣтскомъ возрастѣ развито еще слабо. Тѣмъ не менѣе, элементарное изученіе языка, какъ самобытнаго организма, дающее начало элементарной грамматикѣ, является необходимымъ уже въ младшемъ возрастѣ. Необходимость эта вызывается инте-

ресами орѳографіи и стилистики. Орѳографія наша основывается на четырехъ началахъ: фонетикѣ, этимологіи, синтаксисѣ (пунктуація) и безсознательномъ обыкновеніи. Такъ какъ орѳографическихъ фактовъ, основывающихся на первомъ, второмъ и третьемъ началахъ, подавляющее большинство, то обученію орѳографіи значительную помощь оказываетъ изученіе грамматики. Съ другой стороны, грамматика (синтаксисъ) оказываетъ услуги и стилистикѣ, хотя ихъ не слѣдуетъ преувеличивать. Онѣ ограничиваются помощью построенію правильной фразы. Такимъ образомъ, начальная грамматика въ младшихъ классахъ должна играть роль лишь вспомогательной дисциплины по отношенію къ орѳографіи и стилистикѣ. Такое ея положеніе должно обусловливать и выборъ матеріала. Въ ней долженъ быть расширенъ отдѣлъ фонетики и сокращена ненужная терминоголія этимологіи.

Поставленная въ младшихъ классахъ начальная грамматика имѣетъ и другой raison d'être. Она должна служить пропедевтикой научной грамматикѣ отечественнаго языка, мѣсто которой теперь занимаетъ церковно-славянская грамматика, поставленная въ IV классѣ.

Такимъ образомъ, указанная выше схема расширится и видоизмѣнится слѣдующимъ образомъ:

Стилистика	Исторія словесности	Орѳографія.	Научно-историческая грамматика отечеств. языка. (Церковн.-слав. грамматика).
Стилистика	Теорія словесности	Орѳографія.	
Стилистика	**Объяснит. чтеніе**	Орѳографія.	
Элементарная грамматика.		Элементарная грамматика.	Элементарная грамматика.

II.

Дабы представить нагляднѣе планъ преподаванія отечественнаго языка, вытекающій изъ указанныхъ выше принциповъ, я разскажу, какъ велъ я самъ преподаваніе, придержи-

ваясь ихъ, въ I классѣ одного частнаго женскаго учебнаго заведенія.

Урокъ I. Изъ предварительнаго ознакомленія съ ученицами я вывелъ заключеніе, что большинство изъ нихъ слабо подготовлено по русскому языку; притомъ почти всѣ ученицы были туземки. Задавшись цѣлью поставить въ центрѣ своихъ занятій объяснительное чтеніе, какъ систематическое ознакомленіе съ произведеніями отечественной словесности, я, съ разрѣшенія начальства заведенія, предложилъ ученицамъ обзавестись дешевымъ изданіемъ басенъ Крылова, предполагая начать съ него.

Прежде всего я сообщилъ ученицамъ краткія біографическія свѣдѣнія о Крыловѣ. Мой разсказъ быстро улетучился бы изъ ихъ головъ, если бы не былъ записанъ ими, тѣмъ болѣе что при собраніи басенъ Крылова не было его біографіи. Впрочемъ, даже и въ томъ случаѣ, если бы таковая имѣлась, я заставилъ бы ученицъ кратко записать то, что говорилось въ классѣ. Это я сдѣлалъ бы для того, чтобы лучше запечатлѣть въ ихъ памяти содержаніе разсказа. Въ то же время при этомъ записываніи являлось упражненіе въ стилистикѣ и орѳографіи, которыя, такимъ образомъ, въ своемъ матеріалѣ всецѣло сливались съ матеріаломъ, имѣющимъ прямое отношеніе къ цѣлямъ объяснительнаго чтенія. Процессъ записыванія происходилъ слѣдующимъ образомъ. Ученицы записывали не въ то время, когда я разсказывалъ (въ это время онѣ только слушали), а послѣ окончанія разсказа. Такъ какъ ученицы были очень слабы въ умѣніи выражать свои мысли письменно, то записыванію предшествовалъ хоровой пересказъ. Для этого я, разсказавъ біографію, предложилъ вопросъ, направленный къ исчерпыванію содержанія разсказаннаго, одной изъ ученицъ. Вопросъ былъ поставленъ такъ, что отвѣтить на него ученица могла только правильно какъ въ фактическомъ, такъ и въ стилистическомъ отношеніи, ибо въ вопросѣ уже въ значительной степени заключался и отвѣтъ. Самодѣятельность ученицы должна была выразиться только во внима-

ніи и нѣкоторой сообразительности. Отвѣтъ, данный одною ученицею, былъ повторенъ цѣлымъ классомъ, такъ что фраза въ ея правильномъ видѣ уже довольно твердо утвердилась въ въ памяти ученицъ. Я предложилъ слѣдующій вопросъ, и отвѣтъ, данный на него одною изъ ученицъ, былъ точно такъ-же повторенъ цѣлымъ классомъ; затѣмъ классъ повторилъ еще разъ обѣ фразы вмѣстѣ, первую и вторую. Если ученица въ отвѣтѣ все-таки ухитрялась дѣлать ошибку, я ее сперва поправлялъ, а потомъ уже заставлялъ ученицъ повторять фразу. Такъ дѣло продолжалось до тѣхъ поръ, пока не исчерпалось вкратцѣ все содержаніе разсказа. При каждой слѣдующей фразѣ ученицы повторяли хоромъ все сказанное раньше. Помню, хоровые отвѣты давались почти всегда стройно, потому что ученицы, повторивъ нѣсколько разъ начальныя фразы, такъ хорошо запоминали ихъ, что очень рѣдко сбивались. Если что-нибудь подобное, вслѣдствіе разсѣянности одной или нѣсколькихъ ученицъ, случалось, я заставлялъ всѣхъ ученицъ повторить фразу, въ которой сдѣлана была ошибка или хоть отступленіе отъ разъ установленной формуловки фразы. При этомъ я, въ случаѣ если сдѣлано было только отступленіе, а не ошибка, не говорилъ, что такъ сказать нельзя, а замѣчалъ только, что мы учимся вмѣстѣ, а потому условимся говорить одинаково, во избѣжаніе путаницы.

Когда хоровой пересказъ по вопросамъ былъ конченъ, я заставилъ повторить все, что ученицы мнѣ отвѣчали, еще разъ безъ моихъ вопросовъ, въ видѣ цѣльнаго пересказа. Такимъ образомъ ученицы уже усвоили себѣ коротенькій разсказъ о Крыловѣ, выраженный правильнымъ русскимъ языкомъ, хотя, можетъ-быть, самъ по себѣ и недостаточный для яснаго представленія жизни Крылова, но вполнѣ достаточный для того, чтобы служить напоминаніемъ ученицамъ о томъ болѣе пространномъ разсказѣ о жизни Крылова, который я предложилъ имъ самъ. Этотъ пересказъ, равно какъ и дальнѣйшіе, о которыхъ будетъ сказано ниже, имѣлъ такую же цѣль, какую имѣютъ коротенькія записки о содержаніи читанной книги,

достойной вниманія, которыя нерѣдко ведутъ взрослые люди, и упоминаніе о которыхъ очень часто встрѣчается въ біографіяхъ многихъ ученыхъ и писателей. Такія конспективныя записки имѣютъ чрезвычайно важное значеніе въ мнемоническомъ отношеніи, въ дѣлѣ воспроизведенія когда-то читаннаго. Можно положительно сказать, что серіозно только чтеніе, сопровождаемое замѣтками, при прочитываніи которыхъ возстановляется въ памяти прежде усвоенный матеріалъ и ставится въ логическую связь съ тѣмъ, что читано было позже или читается теперь.

Если бы ученицы, благодаря большей степени развитія и подготовки, не нуждались въ моей помощи при веденіи письменныхъ замѣтокъ о читанномъ, я не навязывалъ бы ее, но предоставилъ бы дѣло имъ самимъ, ограничившись только постановкою вопросовъ, съ тою цѣлью, чтобы кто-нибудь изъ нихъ не пускался въ подробности и тѣмъ не замедлялъ ходъ урока. Во избѣжаніе траты времени, я даже далъ бы написать коротенькое жизнеописаніе Крылова на домъ.

Послѣ того какъ ученицы повторили хоромъ цѣлый пересказъ и я убѣдился въ томъ, что онѣ спѣлись и не разногласятъ другъ другу, я вызвалъ къ доскѣ одну изъ нихъ, относительно которой мнѣ было извѣстно, что она пишетъ въ орѳографическомъ отношеніи почти безошибочно, написать то, что она слышала. Ученицы, сидящія въ скамьяхъ, писали то же самое въ своихъ тетрадяхъ для русскаго языка. При этомъ имъ было объявлено, что онѣ должны самымъ тщательнымъ образомъ слѣдить за тѣмъ, что пишется на доскѣ, и не писать въ своихъ тетрадяхъ слово раньше, чѣмъ оно написано на ней.

Я самъ во время процесса писанія на доскѣ сохранялъ строгое молчаніе и, по возможности, старался не произносить самъ то, что пишется; я нарушалъ молчаніе только въ томъ случаѣ, когда ученица сбивалась въ писаніи пересказа или затруднялась въ немъ. Сама ученица тоже писала молча. Какъ первая мѣра, такъ и вторая, практиковались съ цѣлью орѳо-

графическою. Ученицы должны были списывать съ доски, а не писать по памяти, чтобы не дѣлать ошибокъ. Слова не повторялись вслухъ, т. е. не диктовались, чтобъ ощущенія слуха не мѣшали ощущеніямъ зрительнымъ. Если ученица дѣлала орѳографическую ошибку, я ее немедленно останавливалъ и заставлялъ поправлять. Такъ какъ ученицы еще не проходили грамматики, то грамматическихъ разъясненій не дѣлалось и ошибка поправлялась механически.

Урокъ II. На этомъ урокѣ мы уже приступили къ разучиванію басенъ Крылова по темамъ. Мы начали съ басенъ о лисѣ. Для того, чтобы познакомить ученицъ съ возможно большимъ количествомъ басенъ, я далеко не всѣ разучивалъ съ ними наизусть, а только тѣ, которыя мнѣ казались болѣе выдающимися по своему литературному достоинству и знаніе которыхъ наиболѣе могло бы пригодиться при изученіи словесности въ старшихъ классахъ. Первою баснею, сколько помнится, была басня „Лисица и виноградъ“. Чтобы научить ученицъ выразительно читать, я сначала прочелъ басню самъ, послѣ чего происходило объясненіе непонятныхъ словъ (рдѣлись, яхонты и проч.). Кратко формулированныя объясненія словъ повторялись всѣми ученицами хоромъ. Послѣ этого я читалъ басню по предложеніямъ, имѣющимъ округленный смыслъ, и сейчасъ же заставлялъ всѣхъ ученицъ повторять хоромъ съ такою же интонаціей только что прочитанное. Потомъ то же самое повторяли отдѣльныя ученицы, для того чтобы показать, въ какой степени онѣ усвоили интонацію. Въ заключеніе басня была прочитана вся хоромъ. Процессъ разучиванія басни со стороны декламаціи значительно облегчилъ трудъ разучиванія басни наизусть. Процессъ разучиванія былъ слѣдующій. Лучшая ученица, обладающая довольно правильной интонаціей, читала маленькій отдѣлъ басни, состоящій изъ одного или двухъ предложеній. Затѣмъ этотъ же самый отдѣлъ всѣ ученицы повторяли хоромъ, читая по книгѣ, потомъ точно такъ-же хоромъ повторяли то же самое наизусть. Затѣмъ ученица читала слѣдующій отдѣлъ, съ которымъ продѣлыва-

лась та же самая операція. Только при повтореніи наизусть этого отдѣла повторялся вмѣстѣ съ тѣмъ и предыдущій отдѣлъ, и т. д. Такимъ образомъ, въ теченіе первой половины урока была разучена эта коротенькая басня. Послѣ этого я велѣлъ списать ее къ слѣдующему разу въ тетради, въ тѣ самыя, гдѣ уже помѣщенъ былъ краткій пересказъ біографіи Крылова. Это переписываніе съ книги имѣло цѣль какъ мнемоническую, такъ и орѳографическую. Впрочемъ, по всей вѣроятности, это было не переписываніе на самомъ дѣлѣ, а писаніе наизусть выученнаго. Учащемуся всегда пріятно повѣрять самого себя и пробовать свои силы въ томъ, чѣмъ онъ занимается. Поэтому, вѣроятно, большая часть ученицъ писала выученное въ классѣ наизусть, только справляясь иногда съ книгою. Давая ученицамъ работу, я предоставилъ способъ выполненія ея собственному ихъ выбору.

Но первая половина урока, процессъ такъ называемаго задаванія, была еще не кончена. Съ объяснительнымъ чтеніемъ басенъ Крылова я соединилъ также и занятіе грамматикой. Ученицы еще ничего не знали изъ грамматики; поэтому съ ними я началъ съ азовъ. Мнѣ казалось, что самое лучшее начать съ синтаксическаго разбора простого предложенія и затѣмъ уже перейти къ этимологіи. Я взялъ примѣръ изъ той же басни: „Голодная лиса залѣзла въ садъ“. Я спросилъ ученицъ: кто залѣзла въ садъ? Вопросъ поставленъ былъ такъ, что на него могла отвѣтить даже самая слабая ученица. Тогда я перевернулъ вопросъ и спросилъ: слово *лиса* отвѣчаетъ на какой вопросъ? Отвѣтили тоже впопадъ. Такую же процедуру я продѣлалъ и съ остальными словами въ предложеніи. Когда я убѣдился, что ученицы хорошо знаютъ различать члены предложенія по вопросамъ, я перешелъ къ другому примѣру: „Въ немъ винограду кисти рдѣлись“.

Тутъ была продѣлана та же самая процедура. Тогда я остановилъ вниманіе учащихся на словахъ: лиса, кисти. Я поставилъ еще вопросъ: о комъ говорится въ первомъ и о чемъ говорится во второмъ примѣрѣ? Послѣ этого я сдѣлалъ

имъ такой выводъ: если къ слову можно приставить вопросы: кто? что? или: о комъ говорится? о чемъ говорится? то такія слова въ предложеніи называются подлежащими; или иначе: подлежащее—слово въ предложеніи, отвѣчающее на вопросы: кто? что? о комъ, о чемъ говорится? Терминъ „предложеніе“ я долженъ былъ оставить вначалѣ безъ яснаго опредѣленія. Я употребилъ этотъ терминъ, какъ бы заранѣе извѣстный ученицамъ, но употребилъ его послѣ того, какъ былъ произнесенъ первый примѣръ. Такимъ образомъ, ученицы догадались, что предложеніемъ я называю взятый примѣръ. На первый разъ мнѣ казалось это совершенно достаточнымъ. Давать же опредѣленіе предложенія, какое бы то ни было, хоть даже такое, какое употребляется въ нашихъ элементарныхъ грамматикахъ (предложеніе есть мысль, выраженная словами), мнѣ казалось преждевременнымъ, ибо это значило бы итти для разъясненія непонятнаго къ еще болѣе непонятному, ибо понятіе „мысль“, какъ опредѣляющее понятіе „предложеніе“, еще болѣе непостижимо для учащихся въ I классѣ, чѣмъ понятіе „предложеніе“. Приведенное выше опредѣленіе подлежащаго мы повторили хоромъ и записали въ тетрадяхъ и на доскѣ, при чемъ процессъ записыванія былъ такой же, какъ и раньше, при разсказѣ біографіи Крылова. Затѣмъ я читалъ или заставлялъ лучшую ученицу читать дальнѣйшія предложенія басни, при чемъ, если фраза могла представить какое-нибудь затрудненіе для синтаксическаго ея пониманія, я ее упрощалъ. Такъ были прочитаны фразы: „У кумушки глаза и зубы разгорѣлись, а кисти сочныя, какъ яхонты, горятъ“. Тутъ уже останавливалось вниманіе учащихся на объясненномъ выше членѣ предложенія—подлежащемъ. Я спрашивалъ сперва: что разгорѣлось, что горитъ? (глаза, зубы, кисти, яхонты). Затѣмъ: *глаза, зубы, кисти, яхонты* отвѣчаютъ на какой вопросъ? (Что?). Стало быть, какъ эти слова будутъ называться? (Подлежащія). Далѣе я уже выбрасывалъ одно звено въ цѣпи наводящихъ вопросовъ и при чтеніи слѣдующаго примѣра: „Кисти висятъ высоко“, я спросилъ прямо: на какой вопросъ отвѣчаетъ сло-

во *кисти?* При чтеніи дальнѣйшихъ примѣровъ: „Видитъ око, да зубъ нейметъ“, я пропустилъ и второе звено въ цѣпи наводящихъ вопросовъ и спросилъ прямо: гдѣ тутъ будетъ подлежащее?

Вторую половину урока я посвятилъ повѣркѣ пройденнаго на предыдущемъ урокѣ. Прежде всего ученицы прочитали хоромъ записанное въ ихъ тетрадяхъ, чтобы возобновить его въ памяти. Потомъ я вызвалъ одну изъ ученицъ и велѣлъ ей показать тетрадь. Въ то время, когда она отвѣчала урокъ, не торопясь и съ разстановками, я читалъ написанное ею въ тетради и обозначалъ знаками грамматическія ошибки. Когда ученица окончила пересказъ, а я просмотръ работы, я объяснилъ на доскѣ свой способъ исправленія ошибокъ и указалъ значеніе чертъ, употребляемыхъ для этого. Затѣмъ слова, въ которыхъ были сдѣланы грамматическія ошибки, я произносилъ громко и указывалъ, въ чемъ именно ошибка. Ученицы, сидящія въ скамьяхъ, должны были слѣдить по своимъ тетрадямъ, какъ у нихъ написано это слово. Отвѣчавшая ученица аттестовалась отмѣткою въ журналѣ, при чемъ принимались во вниманіе какъ степень усвоенія урока, такъ и степень правильности написаннаго. Послѣ этого объяснено было классу, что подчеркнутыя ошибки должны быть исправлены на поляхъ тетрадей, или внизу текста, посредствомъ выписыванія въ правильномъ видѣ слова, въ которомъ сдѣлана ошибка. Спросивъ такимъ образомъ еще нѣсколькихъ ученицъ, я кончилъ урокъ.

Урокъ III. На слѣдующемъ урокѣ мы вначалѣ читали басню „Лисица и сурокъ“. Эту басню я считалъ излишнимъ разучивать съ ученицами наизусть, и мы только прочитали ее съ объясненіемъ, такъ же какъ и въ предыдущій разъ, непонятныхъ словъ и оборотовъ и записали краткое содержаніе ея въ тетради, подобно тому, какъ было записано краткое содержаніе біографіи Крылова [2]). Для большей кон-

[2]) Кстати будетъ при этомъ замѣтить, что я уничтожилъ для своего предмета такъ называемыя черновыя тетради и запрещалъ ученицамъ переписывать разъ написанное въ классѣ въ другія тетради. Результатъ былъ

кретности, приведу мои вопросы и отвѣты ученицъ, съ помощью которыхъ мы дошли до краткаго содержанія басни. Вопросъ: о чемъ спросилъ лису сурокъ? Отвѣтъ: сурокъ спросилъ лису, что заставляетъ ее безъ оглядки бѣжать. Вопросъ: скажите всѣ хоромъ. Отвѣтъ хоромъ. Вопросъ: что отвѣтила лиса сурку? Отвѣтъ: лиса отвѣтила, что она выслана за взятки. Вопросъ: скажите вмѣстѣ. Отвѣтъ хоромъ послѣдней фразой. Вопросъ: скажите съ начала вмѣстѣ. Отвѣтъ: Сурокъ спросилъ лису, что заставляетъ ее безъ оглядки бѣжать. Лиса отвѣтила, что она выслана за взятки. Вопросъ: что еще прибавила при этомъ лиса? Отвѣтъ: при этомъ лиса прибавила, что она была въ курятникѣ судьей. Вопросъ: еще что? Отвѣтъ: что она очень усердно трудилась, но была невинно оклеветана. Вопросъ: присоедините вашъ послѣдній отвѣтъ къ предыдущему; лиса, слѣдовательно, что прибавила? Отвѣтъ: при этомъ лиса прибавила, что она была въ курятникѣ судьей, что очень усердно трудилась, но была невинно оклеветана. Вопросъ: скажите всѣ вмѣстѣ. Отвѣтъ хоромъ. Вопросъ: повторите съ начала. Отвѣтъ хоромъ: Сурокъ спросилъ лису, что заставляетъ ее безъ оглядки бѣжать. Лиса отвѣтила, что она выслана за взятки. При этомъ она прибавила, что она была въ курятникѣ судьей, что очень усердно трудилась, но была невинно оклеветана. Вопросъ: что же сурокъ отвѣтилъ лисѣ? Отвѣтъ: онъ ей отвѣтилъ, что видывалъ частенько, что рыльце у нея въ пуху. Вопросъ: у васъ выходитъ нескладно: *что—что*; чтобы вышло складнѣе, прибавьте передъ словомъ *сурокъ* слово *но*. Отвѣтьте лучше какъ-разъ такъ, какъ сказано въ книгѣ. Отвѣтъ: но сурокъ отвѣтилъ: „нѣтъ, кумушка; я видывалъ частенько, что рыльце у тебя въ пуху“. Вопросъ: всѣ вмѣстѣ. Отвѣтъ хоромъ послѣдней фразы. Вопросъ: все съ начала. Отвѣтъ хоромъ: Сурокъ спросилъ лису, что заставляетъ ее бѣжать безъ оглядки. Лиса отвѣтила, что она выслана за взятки. При этомъ она прибавила, что была въ курят-

---

тотъ, что ученицы мало-по-малу привыкли писать сразу старательно и опрятно.

никѣ судьей, что очень усердно трудилась, но была невинно оклеветана. Но сурокъ ей отвѣтилъ: „нѣтъ, кумушка; я видывалъ частенько, что рыльце у тебя въ пуху“. Сказанное написали на доскѣ и въ тетрадяхъ, такъ же какъ и на первомъ урокѣ. На примѣрахъ, взятыхъ изъ этой же басни, было разъяснено значеніе термина „сказуемое“ и опредѣленіе его формуловано такъ: сказуемое—слово въ предложеніи, отвѣчающее на вопросъ: что говорится о предметѣ? Этотъ грамматическій выводъ былъ записанъ на доскѣ и въ тетрадяхъ. Вторая половина урока велась такъ же, какъ и на предыдущемъ. Отличіе только было въ томъ, что когда ученицы сказали хоромъ предыдущій урокъ, то я послѣ этого заставилъ ихъ хоромъ же повторить опредѣленіе подлежащаго и хоромъ разобрать одинъ примѣръ, взятый изъ той же басни. Во время отвѣтовъ отдѣльныхъ ученицъ я слѣдилъ съ перомъ въ рукахъ написанное въ тетради и поправлялъ орѳографическія ошибки, которыя были доводимы затѣмъ до свѣдѣнія класса, такъ же какъ и на предыдущемъ урокѣ.

Я не требовалъ, чтобъ ученица передавала написанный въ тетради пересказъ со всею точностью. Если ученица находила свое слово для выраженія мысли, я не выражалъ порицанія, но хвалилъ за это. Ученицы должны были тщательно читать на дому не только коротенькія замѣтки о читанномъ, записанныя въ тетради, но и самыя басни. Поэтому, послѣ краткаго изложенія содержанія басни по тетради, я заставлялъ затѣмъ пересказывать подробно, при чемъ требовалъ, чтобъ ученицы помнили и употребляли выраженія, повозможности, тѣ же, какія были употреблены въ пересказываемой баснѣ. Я требовалъ знанія также и написаннаго въ тетрадяхъ сокращеннаго пересказа басни, главнымъ образомъ съ орѳографическою цѣлью, дабы ученица могла нѣсколько разъ прочесть написанное ею самою слово и тѣмъ тверже утвердить въ памяти правильное его начертаніе. При подробномъ изложеніи содержанія басни я предлагалъ ученицѣ и цѣлому классу вопросы, направленные на уясненіе содержанія и внутренняго смысла басни.

Для того, чтобъ ученицы, сидящія въ скамьяхъ, не разсѣивались, а сосредоточивали, по возможности, свое вниманіе на происходившемъ въ классѣ, я на второмъ урокѣ, въ промежуткахъ между отвѣтами отдѣльныхъ ученицъ, заставлялъ хоромъ опять говорить заданное къ уроку, а теперь, когда уже былъ введенъ и грамматическій элементъ, то я на этомъ и на слѣдующихъ урокахъ чередовалъ одиночные отвѣты ученицъ или хоровыми отвѣтами заданнаго и грамматическимъ разборомъ новой фразы изъ той же басни, или только однимъ разборомъ безъ повторенія басни. Каждая вызванная ученица должна была, отвѣтивъ урокъ, сдѣлать разборъ той же самой фразы, которая разбиралась хоромъ.

Когда мы прошли басни о лисѣ (однѣ—разучивая наизусть, другія—только пересказывая), мы сдѣлали краткую характеристику лисы въ классѣ, сперва по отдѣльнымъ наводящимъ вопросамъ, потомъ въ видѣ цѣльной статейки, которая составилась изъ отдѣльныхъ хоровыхъ отвѣтовъ такъ же, какъ и вышеприведенное краткое содержаніе басни „Лиса и сурокъ“. Затѣмъ мы перешли къ баснямъ объ ослѣ и т. д.

Хоровые пересказы, кромѣ цѣли орѳографической, преслѣдовали еще и двѣ другія цѣли, а именно: 1) пріученіе ученицъ передавать подробный разсказъ кратко, находить въ разсказѣ существенное и отличать его отъ второстепеннаго, однимъ словомъ—пріученіе къ обобщенію, и 2) пріученіе выражать мысли округленными, правильно построенными предложеніями и располагать ихъ послѣдовательно. Замѣтивъ, что ученицы достаточно навыкли въ умѣньи правильно синтаксически строить предложеніе (не надо забывать, что большинство были туземки), я сталъ давать письменныя работы, требовавшія отъ нихъ уже нѣкоторой самостоятельности въ стилистическомъ и орѳографическомъ отношеніи (раздѣленіе предложеній точками). Работы эти состояли также въ пересказахъ басенъ. Но пересказы были уже иного рода. Я заставлялъ самихъ ученицъ отыски-

вать основные вопросы басни. На каждый вопросъ отдѣльными ученицами давалось разными словами пять-шесть отвѣтовъ. Послѣ этого одна изъ ученицъ должна была повторить всѣ варіанты отвѣта на одинъ и тотъ же вопросъ. Такъ пересказывалась вся басня. Рядъ вопросовъ писался на доскѣ, для того, чтобы во время письменнаго пересказа ученицы что-нибудь не пропустили. По окончаніи устнаго пересказа, ученицы писали пересказъ въ тетрадяхъ, при чемъ каждая изъ нихъ или могла воспользоваться разными варіантами устнаго пересказа, слышанными въ классѣ, или могла употреблять свои слова и обороты.

На такіе пересказы приходилось употреблять уже цѣлый часъ. Для исправленія работъ я бралъ ихъ на домъ, возвращая къ слѣдующему уроку. На этомъ урокѣ происходило объясненіе ошибокъ. Слова, написанныя ошибочно, писались съ раздѣленіемъ на представки, корни и суффиксы, на доскѣ и въ тетрадяхъ подъ работою. Объясненія правописанія этихъ словъ я спрашивалъ на слѣдующихъ урокахъ. (Въ самыхъ работахъ ошибки, разумѣется, тоже исправлялись ученицами). Списки ошибочно написанныхъ словъ я записывалъ и въ свою памятную книгу, и это обстоятельство оказывало мнѣ огромную услугу въ обученіи правописанію. Практикуя пересказы каждую недѣлю, я разъ въ мѣсяцъ давалъ повѣрочную диктовку, составленную мною на основаніи какой-нибудь басни, но такъ, что слова въ эту диктовку входили главнымъ образомъ тѣ, которыя были написаны ученицами неправильно.

Впослѣдствіи, когда ученицы значительно освоились съ письменнымъ изложеніемъ мыслей, я уже ограничивался только постановкою вопросовъ, стараясь пріучать ихъ писать пересказы самостоятельно.

По мѣрѣ движенія впередъ отчасти измѣнились и занятія грамматикой. Такъ какъ матеріала накопилось много, то на занятія грамматикой такъ-же, какъ и на занятія стилистическими и орѳографическими упражненіями, мною отведены были особые уроки, для того, чтобъ имѣть возможность вполнѣ сосредоточиться на одномъ занятіи. Но если не по времени, то

по существу занятія грамматическія, стилистическія и орѳографическія продолжали такъ-же, какъ и вначалѣ, имѣть тѣснѣйшую связь съ объяснительнымъ чтеніемъ и производились на его основѣ. Самое объяснительное чтеніе съ теченіемъ времени стало преслѣдовать болѣе серіозныя цѣли, нежели вначалѣ. Изъ нѣкоторыхъ басенъ выводился планъ и идея, а также ставились вопросы для уясненія логической связи между частями басни.

Результаты занятій съ дѣтьми къ концу года были слѣдующіе. Изъ Крылова было пройдено около 60 лучшихъ басенъ, дающихъ ясное понятіе о литературной физіономіи автора (пропущены были тѣ басни, которыя по мысли не представляли ничего новаго, сравнительно съ пройденными, или не отличались особыми литературными достоинствами). Сверхъ того, пройдено было нѣсколько стихотвореній Кольцова по дешевому изданію ихъ Солдатенкова.

Изъ грамматики была пройдена вся этимологія въ предѣлахъ курса Говорова. Орѳографическій навыкъ ученицъ, вспомоществуемый прохожденіемъ грамматики, успѣлъ достаточно развиться, какъ это замѣтно было на послѣднихъ работахъ. Да и немудрено. Ученицы воспринимали правописаніе одного и того же слова много разъ, какъ при помощи зрѣнія, такъ и при помощи мускульныхъ движеній руки, потому что какъ объяснительное чтеніе, такъ и упражненія въ орѳографіи происходили на одномъ и томъ же матеріалѣ, такъ что каждое слово читалось, произносилось, писалось, поправлялось съ орѳографической стороны, если кѣмъ-либо изъ ученицъ сдѣлана была въ немъ орѳографическая ошибка, и снова произносилось. Тутъ, стало-быть, дѣло обстояло далеко не такъ, какъ оно обстоитъ въ такъ называемыхъ систематическихъ диктантахъ, гдѣ самое содержаніе диктуемаго матеріала не имѣетъ ровно никакого значенія и интереса для учащагося и не подлежитъ его изученію, и гдѣ слова безпрестанно смѣняются, какъ цвѣта въ калейдоскопѣ, вошедши только разъ, на мигъ, въ сознаніе учащагося.

Основательнаго усвоенія пройденнаго матеріала я достигъ тѣмъ, что ставилъ въ самую тѣсную связь данный урокъ со всѣми предыдущими, т. е. безпрестанно возобновлялъ въ памяти учащихся пройденное, какъ по грамматикѣ, такъ и по объяснительному чтенію. Каждая вызываемая ученица, кромѣ урока, должна была сказать что-нибудь изъ пройденнаго, по моему назначенію. Знаніе послѣдняго урока безъ знанія всего предыдущаго, равно какъ знаніе всего предыдущаго безъ знанія послѣдняго урока, считалось просто незнаніемъ и аттестовалось дурною отмѣткою, такъ что ученицы безпрестанно должны были возобновлять въ памяти пройденное раньше. Впрочемъ, я долженъ замѣтить, что, благодаря основательному разучиванію уроковъ въ классѣ, неудовлетворительныхъ отмѣтокъ ставить почти никогда не приходилось. Когда матеріала накопилось черезчуръ много, такъ что возобновленіе его за одинъ разъ сдѣлалось ужъ невозможнымъ и потребовало бы отъ учащихся гораздо больше самодѣятельности и напряженія воли, чѣмъ могъ дать ихъ возрастъ, я ввелъ систематическое повтореніе, состоящее въ томъ, что къ каждому уроку давалось, кромѣ объясненнаго вновь, повторить извѣстное мѣсто изъ пройденнаго раньше.

Меня упрекнутъ, можетъ-быть, въ томъ, что я на первыхъ же порахъ давалъ опредѣленія грамматическихъ понятій и заставлялъ учениць заучивать ихъ. Но я выводилъ и велѣлъ записывать опредѣленія для того, чтобъ ученицы могли справляться въ своихъ тетрадяхъ съ пройденнымъ раньше по грамматикѣ, такъ какъ самаго учебника я не рѣшался дать имъ въ руки, въ виду его неудобопонятности. Спрашивалъ я опредѣленія только на слѣдующемъ урокѣ, послѣ того какъ они были выведены, для того, чтобъ узнать, насколько ученицы усвоили себѣ разъясненное и насколько онѣ приложили стараніе къ воспроизведенію его дома; затѣмъ я спрашивалъ уже только разборъ и въ опредѣленія не пускался.

Во II классѣ я бы прошелъ такимъ же образомъ въ систематическомъ порядкѣ сочиненія Пушкина, доступныя этому

возрасту, придерживаясь собранія сочиненій Пушкина, въ школьномъ изданіи для низшихъ классовъ (подъ редакціей Козьмина), и произведенія какого-нибудь другого автора. Изъ грамматики я бы прошелъ словопроизводство и начала фонетики, связавъ грамматическое преподаваніе съ объяснительнымъ чтеніемъ въ такой же степени, какъ въ I классѣ. Въ III и IV классахъ послѣдовало бы чтеніе болѣе трудныхъ сочиненій Пушкина и другихъ авторовъ, имѣющихся въ школьныхъ изданіяхъ. Въ III классѣ былъ бы пройденъ на основѣ объяснительнаго чтенія синтаксисъ русскаго языка такимъ же путемъ, какъ въ предыдущихъ классахъ проходима была этимологія и фонетика. Въ III и IV классахъ подробности веденія дѣла носили бы, конечно, иной характеръ, нежели въ I и II. Смотря по успѣхамъ своихъ ученицъ, я попытался бы ввести самостоятельныя стилистическія упражненія въ видѣ такъ называемыхъ сочиненій въ описательномъ и повѣствовательномъ родѣ. Но темы для этихъ сочиненій никоимъ образомъ не были бы избираемы какъ попало, на удачу; это были бы не произвольныя, случайно попавшіяся темы, но основывающіяся непремѣнно на проходимомъ матеріалѣ. Смотря по успѣхамъ ученицъ и ихъ развитію, можно было бы ввести литературные разборы читаемыхъ сочиненій (не всѣхъ, конечно, а нѣкоторыхъ), для болѣе серіознаго ихъ уясненія.

Въ V классѣ выводы теоріи словесности, при такой постановкѣ объяснительнаго чтенія, основывались бы не на нѣсколькихъ отрывочныхъ образцахъ, а на массѣ литературнаго матеріала. Вмѣстѣ съ тѣмъ, здѣсь продолжалось бы, по возможности, классное изученіе произведеній. Для болѣе обширнаго знакомства ученицъ съ отечественною словесностью пришлось бы ввести, конечно, и домашнее чтеніе, съ непремѣннымъ контролемъ и руководствомъ его. Къ VI классу ученицы могли бы овладѣть весьма значительнымъ литературнымъ матеріаломъ: онѣ были бы знакомы съ большею частью сочиненій, и притомъ важнѣйшихъ, начиная съ вѣка Императрицы Екатерины II, т. е. съ сочиненіями самой Императрицы (существуетъ школьное

изданіе ихъ), Фонъ-Визина, Карамзина, Крылова, Жуковскаго, Грибоѣдова, Пушкина, Кольцова, Лермонтова, Гоголя и съ нѣкоторыми произведеніями новѣйшихъ писателей, какъ-то: Тургенева, Гончарова, Никитина и проч., такъ что были бы серіозно подготовлены къ прохожденію историко-литературнаго курса. На долю трехъ старшихъ классовъ осталось бы только чтеніе, при самомъ прохожденіи курса, старыхъ писателей до-Екатерининскаго періода, равно какъ и болѣе трудныхъ произведеній новѣйшихъ.

-30